

〔論 文〕

## 子どもと接することに対する苦手意識の克服プロセス —苦手意識を持つ大学生のケース研究—

The Process of Overcoming the Difficulties of Communicating with Children  
:A Case Study of the College Student

藤 田 文

Fujita Aya

### ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the process of overcoming the difficulties of communicating with children. First female college students responded to a questionnaire asking about the perception of children and the confidence of communicating with children. According to this result, the student who has positive-perception but doesn't have any confidence and the student who has negative-perception and doesn't have any confidence were selected as the subjects of the following sessions. Then they attended to the six play sessions with elementary school students. After each session they responded to the questionnaire asking about the perception of children, the confidence of communicating with children and the recognition of the communication skills and the physical contact. The results showed that their perceptions and their confidence and the recognition of the communication skills changed better after sessions. These results indicated that the several play sessions effects on the students' perceptions, confidence and recognition.

Key words :difficulties of communicating with children, female college students, perception of children, modeling

### 【問題と目的】

近年、少子化などの社会的状況の影響もあり、青年期の大学生達が日常的に子どもと接する機会は減少しつつある。そのため、子どもを目の前にしても、どのように接してよいのか不安である、こういった言葉をかければよいのかわからないという学生も少なからずいる。学生達にとって、自分と同世代の友人とだけでなく、子ども達のような世代の異なる様々な人々とコミュニケーションがとれることは重要な課題となる。世代間のコミュニケーションによって異なる視点の獲得が可能となり、複雑な社会への適応を促進すると考えられるからである。また、自分が親になる前の学生時代に、子どもとのコミュニケー

ションの経験をし、コミュニケーションをスムーズに行うためのスキルを身につけておくことは親準備性の観点からも意味があると考えられる。

従来、子どもと大学生の世代間のコミュニケーションについては、教育実習前後の実習生の変化という文脈で検討されてきた。吉良・佐藤・篠原（1974）、大野木・宮川（1996）、三木・桜井（1998）では、教育実習や保育実習に参加した学生は、実習後に、実習不安を低下させ、肯定的子ども観や保育者効力感を向上させることが示され、教育実習という機会に子どもと接することにより、さまざまな肯定的な効果が得られることが明らかにされている。

しかし、これらの研究の場合、幼児教育や学校教育に明らかに興味関心があり、教師の職に就くことを目指している学生が研究の対象となっている。つまり、いわゆる子ども好きで子どもと接することが得意な学生が対象となっているのである。従って、従来の研究で得られた実習の効果が子どもを苦手としている学生にも当てはまるのかどうかはあまり検討されていない。子どもとのコミュニケーションに特に関心を持っているわけではない学生やむしろ苦手意識を持っている学生についても研究対象としていく必要があると考えられる。

また、世代間コミュニケーションにおいて必要なスキルに関する研究は、長田（1994）や富田・田上（1996）で行われているが、これらの研究で指摘されているのは一般的な大人の世代間であったり、幼稚園教員に必要な指導援助スキルであったりするため、指導者という立場ではなくまた、日常的に子どもと接することが少ない大学生と子どもの世代間コミュニケーションにとって必要なスキルとしては不十分である。従って、子どもを苦手としている大学生にとってどのようなスキルが必要なのかについて詳細に検討していく必要があると考えられる。

このような観点から、藤田（1999, 2000, 2002, 2004, 2005）ではこれまでに、教職課程が組まれていない短期大学の学生を対象に、つまり子どもとのコミュニケーションが苦手な学生も含んだ子どもと短大生のコミュニケーションに関する一連の研究が実施されている。これらの研究では、まず、学生の子ども観と子どもとのコミュニケーションに関する効力感を測定する。それによって学生を、肯定的子ども観を持ち効力感の高い群（ここでは以下得意群とする）と否定的子ども観を持ち効力感の低い（以下苦手群）に分類した。そして、この二群について様々な比較を行い次のような結果を得ている。

コミュニケーション能力の養成と客観的な観察法の学習を主眼とした子どもの観察実習を実施し、実習前後での子ども観と効力感とスキル認識の変化を検討した。その結果、実習後に苦手群の子ども観が肯定的に変化し、効力感が高まること、子どもとのコミュニケーションに必要なスキルの記述量が増加し認識が変化することが示された。また、実際の大学生と子どもとの会話を録音し、会話内容を比較検討した。その結果、得意群は苦手群に比べて応答性の高い会話を行っており、誘いかけや復唱が多いこと、質問の仕方も閉じた質問よりも開かれた質問が多く子どもの会話を引き出していることが示された。つまり、得意群と苦手群では、言語的コミュニケーションのスキルに違いがあることが明らかになっている。

しかし、これらの研究では子どもとコミュニケーションを実際に行うのは1回限りだっ

たため、子どもに対する苦手意識の強い学生の中には効力感が高まらなかった学生もいると考えられる。また、実習前後の得点の変化だけを分析対象としているため、学生が子どもと関わる経験によってどのように苦手意識を克服できるのかという意識の変化プロセスについては検討されていなかった。そこで、本研究では、子どもとコミュニケーションをとる経験をしてもらうセッションを複数回設定し、苦手な学生の変化を明らかにすることを目的とする。

苦手な学生は、ただ子どもと接する経験回数を重ねれば変化するのだろうか。やはり、見本となる人がいた方が子どもとどう接すればよいのかがより理解しやすくなるのではないかと考えられる。ペアセラピーの考え方からも、苦手意識の克服にはモデルとなる人物がいた方が子どもとの接し方を理解しやすくなるのではないかと考えられる。従来のペアセラピーの研究では、社会的スキルの低い子どもが、社会的スキルの高い子どもとペアを組んで一緒に遊ぶことで、友達と関わるスキルを獲得していくことが示されている (Selman, 1996)。つまり、スキルの高い子どもをお手本にして、観察してスキルを学習するというモデリング効果が生じていた。そこで本研究では、子どもが苦手な学生と得意な学生を組み合わせるモデリングセッションを設定する。モデリングによって、苦手な学生は、近くで得意な学生がどのように子どもと関わり、会話をしているのかを理解し、子どもとのコミュニケーションに必要なスキルに気づきやすくなるのではないかと考えられる。従って、本研究では、子どもが苦手な学生が、苦手意識を克服する際にモデリングがどのような効果を及ぼすかについても検討することを目的とする。

苦手意識の変化の過程を詳細に検討するために、苦手な学生のケース研究を行う。苦手な学生でも子どもに抱いているイメージは様々であるため、ケースは以下の2ケースを抽出した。「子どもは嫌いではないが、苦手意識があるため、子どもにうまく関われない」という「苦手意識」が強い学生と「子どもが嫌いだし、苦手意識もあるので子どもと関わりたくない」という「苦手意識・嫌悪感」がともに強い学生である。果たしてこのような学生の苦手意識や嫌悪感は克服できるのだろうか。少しでも好きという気持ちがあれば、子どもと接する経験を増やすことで苦手意識を改善し、子どもとうまくコミュニケーションがとれるようになるのではないかと考えられる。その一方で、嫌いで苦手という子どもへの苦手意識・嫌悪感がともに強い学生は変化することが困難か、時間がかかるのではないかと予想される。

以上のことから、本研究では、子どもが好きだが苦手意識を持っている学生と子どもが嫌いで苦手意識も持っている学生が継続的に子どもと接し、また、得意な学生とのモデリングセッションを経験することで子どもに対する苦手意識を克服できるのかどうかを明らかにすることを目的とする。

## 【方 法】

**予備調査（調査対象者の選定）：**調査を始める前に予備調査を実施し、本調査の対象者を選出した。短期大学1年生の女子学生88名を対象とし、講義時間中に集団で質問紙調査を行った。その内容は、子ども観と子どもとのコミュニケーションに対する自信の程度についてだった。

子ども観に関しては、吉田・佐藤（1991）で使用された子ども観についての質問45項目のうち年齢の低い子どもにあてはまる内容のものを20項目抜粋した。子どもは「かわいい」「想像力をもっている」など肯定的内容と「騒がしい」「わがまま」など否定的内容が含まれていた。各質問項目について、子どものイメージとしてどの程度そのように思うかを「全く思わない」から「大変思う」までの5段階で評定してもらった。

子どもとのコミュニケーションに対する自信に関しては、藤田（2000）で使用された表1に示す9項目を用いた。各質問項目について、子どもとうまく遊べる自信がどの程度あるのかを「全く思わない」から「大変思う」までの5段階で評定してもらった。

表1 子どもとの遊びに対する自信の測定項目

- 
- |                        |
|------------------------|
| 1. 最初にうまく子どもの遊びに入っていける |
| 2. 最初にうまく子どもを遊びに誘える    |
| 3. 子どもとうまく遊びを続けられる     |
| 4. 子どもにうまく話しかけることができる  |
| 5. 子どもとうまく会話が続けられる     |
| 6. 子どもと遊ぶのに体力が持つ       |
| 7. 子どもとの遊びを楽しめる        |
| 8. 子どもになついてもらえと思う      |
| 9. 子どもを楽しませることができると思う  |
- 

以上2種類の質問項目から、子ども観得点と自信得点を算出した。子ども観得点は、肯定的子ども観を持つ方が得点が高くなるようにして20項目の合計点を算出した。自信得点は、自信が高い方が得点が高くなるようにして9項目の合計点を算出した。この結果から、肯定的子ども観を持ち自信の高い学生2名（子ども観得点67点・自信得点33点、子ども観得点64点・自信得点30点）（以下、得意な学生と記述）、肯定的子ども観を持っているが苦手意識のある学生1名（子ども観得点67点・自信得点34点）と否定的子ども観を持ち苦手意識の高い学生1名（子ども観得点47点・自信得点11点）が選出された。予備調査に参加した学生に調査への協力を呼びかけ、予備調査の得点を参考に協力してくれる学生を選出した。従って、予備調査に参加した学生のうち子ども観や自信の得点が最高点や最低点の学生が選出されたわけではなかった。肯定的子ども観を持っているが苦手意識のある学生は、自信得点が高い学生たちよりも自信得点がむしろ高くなっているが、本人は非常に苦手だと訴えており、複数回の調査に協力したいと申し出たため選出された。

手続き：まず、子どもに対する苦手意識をもつ学生の最初の状態を調査するため、子どもと接するのが苦手な学生2名に対して個別面接を行った。個別面接の内容は「子どもが苦手になったきっかけ」や「子どものこういったところが苦手なのか」や「子どもとコミュニケーションをする場合どのようなことをしたり考えたりするのか」を質問するもので、子どもに対する意識や考えを自由に話してもらった。面接時間は、各対象者1時間程度だった。

その後、実際に小学生とコミュニケーションをとるセッションを6日間実施した。対象者の学生4名は、小学校の放課後の児童育成クラブに行き、室内や校庭で小学生と一緒に遊んだ。1日1時間程度の遊びを1セッションとして計6日間6セッション行った。児童育成クラブというのは、小学1年生から3年生が放課後を過ごす場所で、子どもたちは、そこで自由に遊んだりおやつを食べたりしている。

第1・2セッションでは、得意な学生と苦手な学生は別々に、各自自由に小学生と遊んだ。第3・4セッションでは、得意な学生と苦手な学生をペアとし、二人一組で行動するモデリングセッションを行った。苦手な学生が、ペアである得意な学生の行動についていくという形をとり、得意な学生の子どものとの接し方を観察しながら子どもと遊んだ。その後、第5・6セッションでは、モデリングで得られたスキルを生かすことができるかどうかを調べるために、再び得意な学生と苦手な学生は別々に、各自自由に小学生と遊んだ。セッションのあと毎回、質問紙調査を行った。質問紙の内容は以下の通りだった。

(1) 子ども観：予備調査のものと同じ内容のものだった。

(2) 自信の程度：予備調査のものと同じ内容のものだった。

(3) コミュニケーションスキル：子どもとうまくコミュニケーションをとって楽しく遊ぶためにどの程度重要だと思うのかを35項目にわたって、「全く重要でない」から「大変重要」までの5段階で評定してもらった。スキルの具体的な内容は以下の通りだった。

①教育的配慮5項目は、「子どもをほめる」「悪いことをしていたら注意する」「子どもができないことをしてあげる」「危険なことをしていたら注意する」「子どものわからないことを教える」である。

②セルフコントロール5項目は、「自分の表情や感情を隠す」「子どもに悪影響を与えないようにする」「些細なことで怒らない」「ある程度わがままを聞く」「真似されるので行動に気をつける」である。

③子どもの気持ちや意図を理解・共感するスキル5項目は、「子どもの言いたいことを理解する」「気分を察してあげる」「微妙な気持ちの変化を読み取る」「子どものしぐさで意思を読み取る」「子どもが何をしたいのか先に読んであげる」である。

④言語的スキル4項目は、「積極的に話しかける」「分かりやすい言葉づかいで話す」「ゆっくり話す」「子どもの言うことを熱心に聞く」である。

⑤動作的スキル6項目は、「低い姿勢で接する」「笑顔で優しく接する」「体を使ってスキンシップする」「子どもに戻り無邪気に遊ぶ」「ゆっくり行動する」「おおげさにうなずいたり驚いたりする」である。

⑥子どもと接する場合の態度・心構え5項目は、「信頼関係を築く」「平等に接する」「個性を大事にする」「先入観・常識にとらわれない」「子どもをかわいいと思い、好きになる」である。

⑦子どもの興味に関するもの5項目は、「子どもと同じ視点で考え同じ立場に立つ」「その子の興味のあることを一緒にする」「その子の好きな活動を見つけてやる」「子どもの興味を知る」「子どもの興味を引く・行動する」である。

(4) スキンシップの程度：調査中の子どもとの遊びの中で、どの程度スキンシップをとることができたのかを、「全くしなかった」から「非常によくした」までの5段階で評定してもらった。具体的な内容は、「手をつなぐ」「抱っこする」「頭をなでる」「ほっぺをなでる」「おんぶをする」「抱きかかえて振り回したりして遊ぶ」「相撲やプロレス等の身体接触遊びをする」「ブランコで背中を押したり鉄棒やジャングルジムで介助してあげたりする」の8項目だった。

(5) 子どもとのコミュニケーションについての自由記述：調査対象者が行った子どもと

の遊びやコミュニケーションについてのエピソードを自由に記述してもらった。具体的な内容は、子どもとの遊びやコミュニケーションの中で①楽しかったエピソード、②対応に困ったエピソード、③子どもと接するのが得意だと感じたエピソード、④子どもと接するのが苦手だと感じたエピソード、⑤前回の訪問と比べての変化や違い、⑥今回の訪問で苦労したと感じたエピソードだった。第3・4セッションでは、このほかに、モデリングセッションに関する自由記述、つまり得意な学生と一緒に行動したことで気づいた「得意な学生と比べて異なる点」と「どうすれば得意になれると思うか」について記述してもらった。

### 【結果と考察】

苦手な学生の2タイプを、それぞれのケースとして別々にまとめていく。

#### 【ケース1】肯定的子ども観を持つが苦手意識のあるタイプ

(1) 調査開始時の子どもに対する意識：調査開始前に行った苦手な学生への個別面接において、学生が述べた子どもに対する意識をまとめた。ケース1の苦手な学生は、「子どもが嫌いというわけではないが苦手である。」という発言が最も特徴的な意識だった。子どもが苦手と思うようになったきっかけは、特に大きな経験があったわけではなく、「普段、実習以外は子どもと遊ばないな、と思ったこと。」ということだった。子どもに対する意識に関して、「自分の子ども時代が一人であるタイプだったので、そうでない子の気持ちかわからないから遊んでいる時に不安になる。」や「自分が、子どもが望んでいないことまでしてしまっているのではないかと不安になってしまう。」と答えており、子どもと接している時に不安感が大きいこと、子どもに気を遣いすぎている様子が読み取れた。子どもに対して「コミュニケーションがとれない。」や「扱うのが困難。」といった先入観も持っているようだった。

しかし、子どもでも「自分の小さい頃と似ているおとなしい子なら大丈夫。」、「親戚の子とは結構遊べる。」という発言から、子ども全般に対して嫌悪感はなく、子どもとある程度コミュニケーションをとることができるという特徴も見られた。

以上のことから、肯定的子ども観を持つが苦手意識があるというケース1の対象者の調査前の特徴は、苦手意識の中に子どもと接することに対する不安感が大きく、子どもに対して気遣いが強すぎる面があり、子どもは嫌いではないがコミュニケーションがとりにくいという先入観を持っていることが示された。

#### (2) 子どもとの遊びに対する自信の変化

子どもとの遊びに対する自信がセッションを重ねるにつれて変化するのかを検討した。得意な学生と苦手な学生の、セッション1から6までの自信の程度9項目の合計点の変化を図1に示した。なお、得意な学生は2人の平均点を算出した。図1より、得意な学生は最初から自信得点が非常に高く、第3セッションにおいて、さらに得点が上昇していた。それに対して苦手な学生の自信得点は、最初は得意な学生に比べてやや低い程度だったが、第3・4セッションにおいて、大きく低下していた。しかし、第5・6セッションにおいては、得点が上昇していた。

このことから、子どもとの遊びに対する自信の程度は、第3・4セッションのモデリングのセッションで一時的に大きく低下することが明らかになった。しかし、その後モデリングでない、自由に子どもと接する第5・6セッションで第1・2セッションよりも自信が高まることが明らかになった。

### (3) 子ども観の変化

子ども観がセッションを重ねるにつれて変化するのかを検討した。得意な学生と苦手な学生の、セッション1から6までの子ども観20項目の合計点の変化を図2に示した。図2より、得意な学生と苦手な学生の得点の差はあまり見られなかった。また、第1セッションから第6セッションまで変化はあまりないことが示された。このことから、得意な学生も苦手な学生も、持っている子ども観はほぼ同程度で、セッションを重ねてもあまり変化しないということが示された。

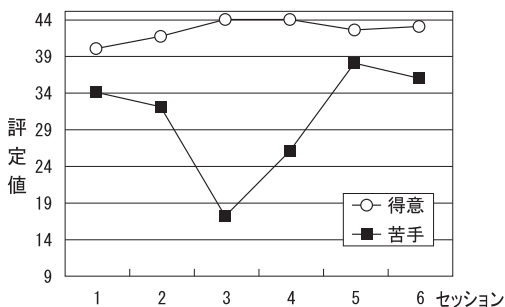


図1 得意な人と苦手な人の自信の程度の変化

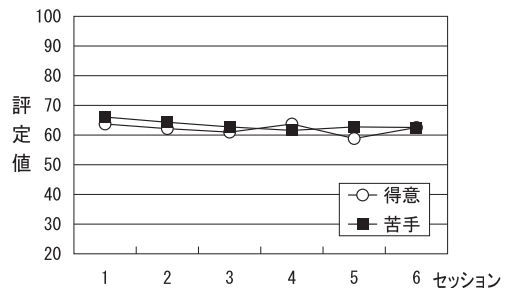


図2 得意な人と苦手な人の子ども観の程度の変化

### (4) コミュニケーションスキルの認識の変化

子どもとコミュニケーションをとる場合にどのようなスキルが重要だと思うかについての認識に変化が見られるかどうかを検討した。7種類のスキルすべてで、得意な学生の方が苦手な学生よりも一貫して評定値が高く、得意な学生の方がスキルの重要性を認識していることが示された。「子どもの気持ちや意図を理解・共感するスキル」「言語的スキル」「子どもと接する場合の態度・心構え」については最初から、苦手な学生も得意な学生と同程度重要性を認識しており、6回のセッションでも大きな変化はなかった。苦手な学生も子どもの立場に立ってコミュニケーションをとることが重要であるということは最初から認識していることが示された。

「動作的スキル」と「子どもの興味関心に合わせるスキル」は、6回のセッションで変化が見られた。得意な学生と苦手な学生の、セッション1から6までの、これらのスキルの合計点の変化を図3・4に示した。最初は、苦手な学生は、これらのスキルの重要性を認識していなかったが、第6セッションまでゆるやかに評定値が上昇した。セッションを重ねるにつれて、自分の表情や姿勢に注意して接することや子どもに合わせることを重視



するようになったことが明らかになった。特に、モデリングを行ったあとに、得意な学生と同程度に子どもの興味や関心に合わせて接することを重視するようになっていたことが示された。

「教育的配慮スキル」と「セルフコントロールスキル」については、得意な学生の方が苦手な学生よりも評価値が高く、6回のセッションを通して苦手な学生にあまり変化が見られなかった。セッション前の個別面接では、苦手な学生は教育的配慮などを意識しすぎてうまく子どもと関われないという表現をしていたが、実際には教育的配慮を重視していなかった。得意な学生は、子どもと自由に遊びながらも、大人として子どもに教えたり、自分の感情表出はコントロールしたりするなど大人としての冷静な態度は重視していることが示された。その一方で苦手な学生は、まだ、子どもと一緒に遊ぶことと、自分をコントロールして一歩はなれて大人として子どもと接することの両立を意識することが難しいのではないかと考えられる。

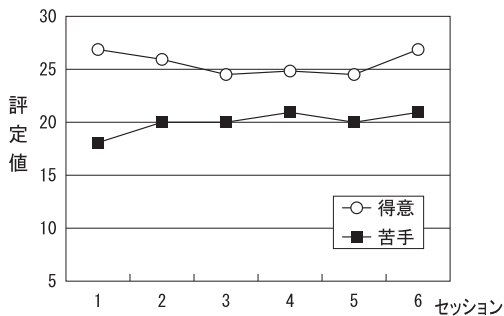


図3 動作的スキルの変化

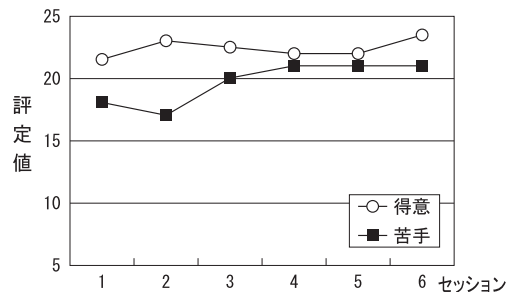


図4 子どもの興味に合わせるスキルの変化

#### (5) スキンシップの程度の変化

スキンシップの程度がセッションを重ねるにつれて変化するかを検討した。得意な学生と苦手な学生の、セッション1から6までのスキンシップの程度9項目の合計点の変化を図5に示した。図5より、得意な学生と苦手な学生の得点に大きな差が見られた。

得意な学生は、子どもとのスキンシップを重視しているが、苦手な学生はスキンシップについては重視していないことが明らかになった。6セッションを通してその意識にあまり変化は見られなかった。この苦手な学生は、どちらかと言う言語的スキルを重視していることもあり、身体での関わりは得意でないようだ。しかし、得意な学生のスキンシップの重視を考えると、身体での関わりの重要性に気づくこと

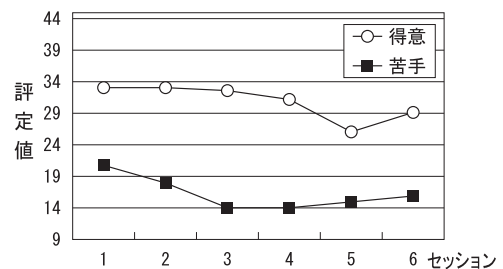


図5 スキンシップの程度の変化



がよりポイントになってくると考えられる。しかし、モデリングではその点に気づきは得られなかったようだ。

#### (6) 自由記述の分析

各セッション終了後の苦手な学生の自由記述の内容を分析した。第1・2セッションでは「すぐに話しかけることができなかった。」や「体力が持たず、遊びが中途半端な形で終わってしまって申し訳なかった。」などの記述があり、子どもと接することへのとまどいや、子どもへの気遣いが示されていた。その一方で、「始めに話しかけた女の子とずっと遊び続けることができたし、帰る時に『お姉ちゃん、また明日も来て!』と言われたことで楽しませることができたと感じた。」や、「帰る時に女の子が背中に抱きついてくれたので、少しずつ信頼関係が築けているのではないかと感じた。」という記述もあり、1、2回のセッションでも自分なりの接し方はできていたようだ。

しかし、第3セッションでは、「1、2回目とは遊びのやり方が違うのでとまどった。得意な学生について行くのが精一杯で、初めて話す時のきっかけをつかむ方法が更にわからなくなった。」という記述がみられ、モデリングセッションが難しかったことが示された。その結果、「育成クラブに行くとき緊張してしまう。」や「あー私はダメなんだ。得意な学生と比較して孤独を感じる。」という記述があり、得意な人と比較して劣等感を感じ、自信を失っている様子が示された。また、モデリングに関する記述に「声かけの量が違う。」や「次から次に言葉が出てくる所が違う所なのだろうと思った。」と、得意な人の声かけの量への驚きを示されていた。また、「一番大切なのは『自分は子どもと接するのが得意』と思うこと。」や「自分なりの接し方を見つけて、自分なりに努力をすることが大事。」のように、自分の中にある苦手意識を抑制して自分のやり方で接することが大事だと感じていた。

第4セッションでは、モデリングについて「得意な学生はあまり深く考えずに子どもと楽しく遊ぶことだけを考えている感じがする。」や「子どもを喜ばせることができるかという点のみを追求している所が自分と違うのではないか。」のように、得意な学生が子どもを喜ばせようとしていることに加えて子どもとの遊びを楽しんでいるということに気づいていた。「自分から積極的ににはたらきかけることが必要なのではないかと思う。」のように、積極性が大事だと感じた記述も見られた。

さらに、「今回は自分から子どもにはたらきかけることができた。」などの記述があり、自ら積極的に子どもに接している様子が示されていた。また、「また来て、と言われた。」や「お姉ちゃん行かないで、と言われた。」のような記述から、子どもたちになついてもらえていることが示されている。

第5・6セッションでは「たくさんの子と仲良くなれた。」「仲良くなれた子たちとたくさん話すことができて楽しかった。」というような肯定的な記述が増加しており、多くの子どもと関われるようになった様子や自信が示されていた。その一方で、それまでほとんどみられなかった困ったことの記述も示されていた。

## (7) ケース1のまとめ

ケース1では、肯定的子ども観を持つが苦手意識がある学生を対象とした。この学生が、子どもと接する6回のセッションを経験する中でどのように変化したかを次にまとめる。

第1・2セッションでは、苦手な学生の自信得点は低く、各スキルの認識の重要度も低かった。また、自由記述も否定的な記述が多く、子どもと接することにとまどっていることや、子どもに対して気を遣って考えすぎていることが示された。

第3セッションでは、モデリングを行ったことで苦手な学生の自信が大きく低下していた。また、自由記述には緊張感や孤独感などが示され、得意な学生との比較で劣等感を大きく感じていた。モデリングの否定的な効果が大きく表れていたといえよう。しかし、第4セッションでは、自信が回復し、動作的スキルや子どもと接する場合の態度・心構え、子どもの興味に合わせるスキルの重要度も上昇していた。また、自由記述にも、得意な学生の声かけの様子やあまり考えずに自由に接する態度への気づき が示され、苦手な学生自身も子どもに声かけを積極的にしたり、考え込まないようにするなどの態度の変化が示されたようだ。つまり、モデリングによって得意な学生のスキルを自分のものにして取り入れた様子 がうかがえた。

第5・6セッションでは第1セッションよりも自信は上昇していた。また、動作的スキルや子どもと接する場合の態度・心構え、子どもの興味に合わせるスキルの重要度も第1セッションよりも上昇していた。自由記述にも肯定的な記述が増加していた。しかし、困ったエピソードもセッションを重ねていくごとに増加していた。

モデリングの効果については、肯定的な面と否定的な面の両方がみられた。第3セッションでの自信の一時的な低下は、否定的効果と言えるだろう。第3セッションのモデリングで初めて得意な学生の接し方を見て、自分とは接し方が大きく異なることに劣等感を感じ、自信喪失してしまったのではないかと考えられる。また、モデリングセッション時に、苦手な学生が得意な学生についていくという形をとってもらったため、子どもたちが得意な学生にしか、なついていなかったのも自信低下の原因と考えられる。

しかし、最終的にはモデリングの肯定的効果も見られたと言える。モデリング後の気づきから、第3、4セッションで、得意な学生の言葉かけの多さに気づき、自分から積極的に子どもにはたらきかけることの重要性に気づいていた。また、得意な学生の遊びの様子から、気楽に自分のやり方で接することが大事だと感じていた。これらの気づきを子どもに積極的にはたらきかけることで実践した結果、その効果が子どもの反応に現れた。つまり、第4セッション後、子どもたちになついてもらえていることが示されている。この、子どもたちになついてもらえたという経験が、苦手な学生の自信につながったのではないかと考えられる。また、困ったエピソードが増加したのは、セッションを重ねるにつれて、多くの子どもたちと関わるようになったからだと考えられる。

以上のことから、肯定的子ども観を持つが苦手意識のある学生は、6回の子どもと接する経験を重ねることで、モデリングにより一時的低下は見られるものの、苦手意識を克服し多くの子どもたちと関わるできるようになったと言える。肯定的子ども観を持つが苦手意識のある人は、苦手と思い込み考えすぎの面があるので、数回経験を重ね、実際

に得意な学生の子どもとの楽しみ方を学び、気楽に子どもと接することが重要だと示された。

しかし、ペアリングについては課題が残る。本研究では非常に得意な学生と苦手な学生を組み合わせさせてモデリングセッションを行ったので、劣等感が生じやすかった可能性がある。そこで今後、自信の度合いにあまり差がない人と組み合わせ、モデリングの効果を再検討する必要があるだろう。

## 【ケース 2】否定的子ども観を持ち苦手意識も高い学生

(1) 調査開始時の子どもに対する意識：調査開始前に行った苦手な学生への個別面接において、学生が述べた子どもに対する意識をまとめた。ケース 2 の苦手な学生は、「子どもが嫌いで子どものテンションについていけない。」「子どもから叩かれることや、大きい声を出されることが嫌い。」「セクハラっぽいことをされるのが嫌い。」「子どもからなつかれるのも好きではない。」などの発言が特徴的な意識である。これは、中谷ら (2006) の研究で示された母親に見られる認知で、子どもの方に敵意や悪意があるとし、自分が被害を受けていると捉える被害的認知と類似している。つまり、子どもに対する被害的な嫌悪感が非常に強いといえよう。

子どもが苦手と思うようになったきっかけは、近所の子どもの泣き声がうるさいということが気になりだしたという経験があり、家族もみな子ども嫌いであるということだった。その近所の子どもは、早朝から夜遅くまで泣き喚いていたり、大声で叫んでいたり、自宅付近を走りながら叫びを繰り返したりと通常とは異なる様子を示していたようだ。また、その後子ども嫌いを克服するために、ボランティア活動に参加したが、あまりの子どもの人数に圧倒されて、泣き声も半端でない上に、セクハラまがいの行為をされて、以前よりも苦手意識が強まってしまったということだった。

子どもに対する意識に関して、「子どもに泣かれると頭痛がする。」「礼儀の良くない子どもは特に嫌で、男の人も苦手で、それと同様に子どもでも男の子の方が苦手である。」、といった発言がみられ、子どもに対する嫌悪感がかなり強い。実際に子どもと接する場合も、閉ざされた質問が多くなってしまい、目が合わせられない、子どもが近寄ってくると自然と表情がこわばるなどして、コミュニケーションがうまくとれないということを本人も明確に意識していた。子どもとスキンシップをとることなどはありえないと考えていた。

以上のことから、否定的子ども観を持ち苦手意識が強いというケース 2 の対象者の調査前の特徴は、単に近づきたくないという苦手意識だけでなく、子どもを全面的に「敵視している」ような強い嫌悪感を持っていることが示された。

結果の分析：ケースに 2 に関してケース 1 と同様に評定値と自由記述の分析を行った。ただし、第 3、第 4 セッションのモデリングに関しては、最初にペアを組んで得意な学生についていくように教示をしていたが、第 3、4 セッションの開始当初から苦手な学生が得意な学生についていけなくなり、セッションの途中から、二人が別々に子どもと遊ぶことになった。従って、ケース 2 では、モデリングセッションは成立しなかった。

## (2) 子どもとの遊びに対する自信の変化

子どもとの遊びに対する自信がセッションを重ねるにつれて変化するのかを検討した。得意な学生と苦手な学生のセッション1から6までの自信の程度9項目の合計点の変化を図6に示した。図6より、苦手な学生の評定値は、第3セッションでやや下降するものの、セッションを重ねるにつれて徐々に上昇していることが示された。全体的には、得意な学生よりまだまだ低い評定値ではあるが、6回の子どもとのセッションによって自信が上昇することが明らかになった。

## (3) 子ども観の程度の変化

子ども観がセッションを重ねるにつれて変化するのかを検討した。得意な学生と苦手な学生のセッション1から6までの子ども観20項目の合計点の変化を図7に示した。図7より、苦手な学生の評定値は1～2回目にかけては上昇し、3・4回目でやや下降するものの、5回目で急激に上昇し、得意な学生と同程度になり、全体的に徐々に子ども観が肯定的になることが示された。

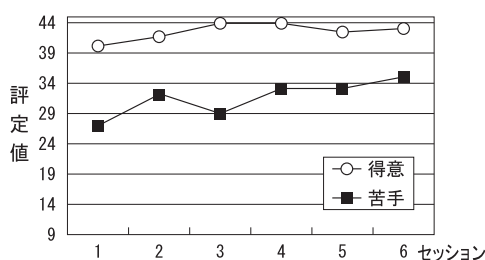


図6 得意な人と苦手な人の自信の程度の変化

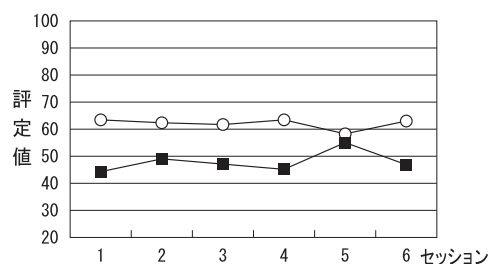


図7 得意な人と苦手な人の子ども観の程度の変化

## (4) コミュニケーションスキルの認識の変化

子どもとコミュニケーションをとる場合にどのようなスキルが重要だと思うかについての認識に変化が見られるかどうかを検討した。苦手な学生は、7種類のスキルのすべてにおいて、評定値が上昇していた。セッション前は、コミュニケーションスキルの重要性をあまり認識していなかったが、6回のセッションを通して様々なスキルの重要性に気づくことが示された。

特に、上昇が大きかったのは、「子どもの気持ちや意図を理解・共感するスキル」と「動作的スキル」だった。両スキルの変化を図8、9に示した。図8、9より、どちらのスキルも第4回目に上昇を示していることが明らかになった。第4セッションで認識に変化が生じていたといえよう。「動作的スキル」は前半のセッションでは得意な学生と比較して重要性の認識が非常に低かったが、後半で少しずつ重要性に気づいていったようだ。

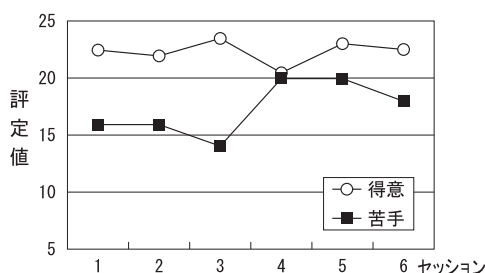


図8 気持ちや意図を理解・共感するスキルの変化

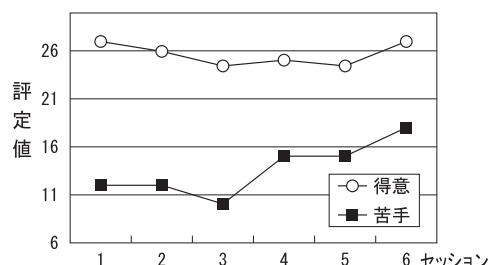


図9 動作スキルの変化

#### (5) スキンシップの程度の変化

スキンシップの程度がセッションを重ねるにつれて変化するかを検討した。得意な学生と苦手な学生の、セッション1から6までのスキンシップの程度9項目の合計点の変化を図10に示した。図10より、苦手な学生の評価値は、前半のセッションでは、得意な学生と大きな開きがあり、ほとんどスキンシップはなされていなかった。しかし、第4セッションで急激に上昇し、後半のセッションでは、得意な学生に追いつくほどになった。6回のセッションを重ねるにつれて、スキンシップの量が多くなることが示された。

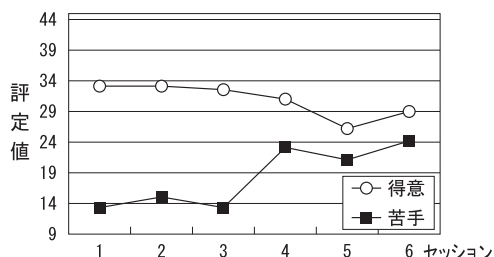


図10 スキンシップの程度の変化

#### (6) 自由記述の分析

第1セッションでは、「本能的に子どもを見ると、『無理!』と思い、目をつぶってしまいそうになる事が度々あった。」

「子どもが泣いているのを見て、耳栓が欲しくなった。」「話かけて無視されたとき、目にとまった子に話しかけても返事がなく、無視されたので、その子から離れた。」といった記述があり、かなりの拒否的な態度が見られた。その一方で、「接した子どもがおとなしく、付き合いが楽で、その子がずっと漫画を見ていたので、その内容の話ばかりした。」と、少しは気に入った子どもと接することはできたようだ。

第2セッションでは、「室内で遊びたかったが、手を引かれて砂場へ連れて行かれた。泥だんごや川を作られ、めまいがした。」「外で遊びたくないのに断り方がわからなくて、子どもに異常に気を遣っている自分がいて、子どもの冗談を本気にする為ストレスが溜まる。」という記述がみられた。特に、外遊びなどの活発な遊びは苦手であることが明らかに示されていた。その一方で、「漫画を読んでいた子が時々説明をしてくれたり、自然と笑顔を向けてくれた時うれしかった。」「覚えてくれていると思ってなかったが、『覚えてる?』と聞くと『覚えてる』と答えてくれて素直にうれしかった。」「おとなしい子

の時は、偏頭痛が起きなかった。」というように、おとなしい子どもならば、少しずつ接することができるようだ。

第3セッションでは、「男の子の対応が本当に嫌で、目が合うと体が拒否反応を示してしまった。」「得意な学生と外に出て歩いてみた時、子どもがこっちに泥を投げてきた。自分には当たらなかったが、過激な子がいる事を再確認した一日だった。」という記述から、やはり男児や子どもの騒がしさに拒絶反応があることに変化はなかった。しかし、「心なしか、おとなしい子には自分から話しかける事ができたように思う。」「仲良くしている子と話していたら、もう一人の子がやって来て、なぜか自分の取り合いになった時があった。」といった記述も見られ、子どもが自分になついていることから、子どもに対する意識にやや変化が見られている。

第4セッションでは、「男の子のキーキー声にはいまだに慣れずつい、にらみつけてしまった。」「自分のことを「おばさん」と言ってきた子を無視した。あの時、間に受けていたら、自分を抑えられなかったと思う。」というように、子どもの冗談やじゃれあいなどをまともに受け取ってしまい、子どもを嫌っている様子が明らかになった。一方で、「Mちゃんとのみ視線を長く合わせられるようになり、おとなしい男の子とは少し話せるようになった。私と話した子がたくさんいたら子ども嫌いではなくなるかもしれない。」というように、おとなしいMちゃんとの出会いで、子どもと接することの広がりが出てきたようだ。

第5セッションでは、「一人の子どもとしか遊べない。ポケモンキャラクターを言い当てるクイズのような事をさせられた。答えた時に向けられた笑顔がうれしかった。」「ブロックのおもちゃと一緒に組み立てた。子どもの創造力が測りきれない物だと思った。中で遊べて平和だった。」という記述がみられ、子どもとの情緒的な関わりが増えてきていることがうかがえた。その一方で、子どもとの関わりが増えた分だけ、「一对四はきつい。子どもにはだいぶ慣れたが、子ども同士の言い合いや叫び声はけたたましい。子どもだからしょうがないと片付けられる日がくるとは思えない。」という、否定的な面も残っている。

第6セッションでは、「顔と名前を覚えてもらい、少しだけ必要な存在になれたのかなと思った。」「前半はDSに夢中だったのに、後半になると私にベタベタくっついてきた所がうれしかった。」「最後というだけあって、たくさんの子どもが寄ってきてありえなかった。時間が短いだけあってあまり苦痛を感じずに終われて良かった。Mちゃんだけは好きになれた。」という記述が見られ、Mちゃんとの出会いによって、子どもに対する意識が変化していることが示された。

#### (7) ケース2のまとめ

ケース1では、否定的子ども観を持ち苦手意識も強い学生を対象とした。この学生が、子どもと接する6回のセッションを経験する中でどのように変化したかを次にまとめる。

第1セッションから第3セッションまでは、子ども観も自信の程度も、スキルの重要性の認識もスキンシップに関してもすべてが得意な学生よりも評定値が低く、子どもとうま

く接することができないことが示されていた。自由記述からも、目をつぶりたい、耳栓をしたい、頭痛がするなど子どもに対する拒絶的な反応が顕著に見られた。しかし、第4セッション以降、すべての項目で評定値が少しずつだが、上昇し始めており、1回目よりも5・6回目の方が評定値は上昇していた。自由記述からも、特定の子どもが好きだという感情が芽生えたり、複数人の子どもからなつかれたりして、以前の自分では考えられない体験ができたことが示されている。6回のセッションを通して、子どもに対する嫌悪感や苦手意識が改善したことが明らかになった。

このような変化に影響を与えたのはどのような要因だろうか。本研究では、モデリングセッションを設定してその効果を検討したが、ケース2の場合は、モデリングセッション自体が成立しなかった。その理由としては、苦手な学生は、得意な学生との遊び方やコミュニケーションのとり方について比較をしてしまい、劣等感を感じてしまうからなどではないかと推測される。また、比較以前に、子どもが得意な学生と苦手な学生の行動パターンの違いが大きすぎ、苦手な学生が活発な遊びをまったくできなかった事も原因として考えられる。極端に得意な学生というよりもやや得意といったあまり違いのない得意な学生を選び出す事が有効だと考える。さらに、モデリングは実施しないで、自由行動のみにする方法を採用すれば、子どもが苦手な学生は独自の遊び方を発見できる可能性もあり、それが子ども嫌いを克服するきっかけとなるかもしれない。モデリングセッションの設定の際、あまり違いが大きすぎる人とのペアリングはうまくいかない可能性が示唆された。

それでは、評定値が上昇した理由はどのような経験からだろうか。苦手な学生が唯一、コミュニケーションをとることのできるMちゃんとの出会いがあった事が大きな要因として考えられる。Mちゃんはあまり活発ではなく、室外で遊ぶよりも室内で遊ぶことの方が多く、読書をしている時間が長いような子どもだった。Mちゃんは苦手な学生と性格的な共通点が多く、似ていることから、抵抗なくコミュニケーションをとることができたのではないかと推測される。

従って、今回のケースから、子どもに対する苦手意識を克服するためには、継続的な遊び経験と自分が接することができそうなアンカーパーソンとなる子どもを見つけ、その人なりの接し方でコミュニケーションすることが重要だということが明らかになった。

このように、子どもに対する苦手意識がかなり改善されたが、得意な学生と比べるとまだ評定値はかなり低い段階にあったことも事実である。また、騒がしい子どもや男児に対しては、依然として苦手意識は残っている。自分と似た子どもとの関わりから他の子どもにどのように展開していくかは今後の課題である。

### 【総合考察】

子どもが苦手な学生に、6回の子どもと接する経験をしてもらった結果、子どもとのコミュニケーションに対する効力感や子ども観やスキルに対する意識などが上昇し、苦手意識を克服し多くの子どもたちと関わるできるようになったと言える。従って、複数回の子どもと接する経験は意味があることが示唆された。

子どもが好きだが苦手意識が強い学生は、モデリング後に自信の一時的な低下が見られ



劣等感を感じ、自信喪失したが、モデリング後に、「一番大切なのは『自分は子どもと接するのが得意』と思うこと。」や「自分なりの接し方を見つけることが大事。」や「自分から積極的にはたらきかけることが必要だと思う。」のように、積極性の重要さに気づいたようだ。また、これらの気づきを実践し、その効果が子どもの反応に表れた結果、最終的には、苦手な学生の自信につながるという変化のプロセスをたどった。子どもが好きだが苦手意識の強い学生は、苦手と思い込み考えすぎる面があるので、数回経験を重ね、気楽に子どもと接することが重要だと示された。

子どもに対する嫌悪感も苦手意識も強い学生は、モデリング自体は成立しなかったが、自分と似ているおとなしい子どもとの出会いから、少しずつ本やゲームなど静かな遊びでコミュニケーションがとれるようになっていった。このアンカーパーソンの存在から、スキンシップの重要性や子どもの興味に合わせることの重要性にも気づいていき、他の子どもに対する意識も自信も徐々に肯定的に変化していった。その学生自信が関わりやすい子どもや遊び方を通して徐々に経験を重ねることが重要だと示された。

モデリングに関しては、課題が残った。モデリングの際のモデルがあまりにも能力や活動のタイプが違いすぎると、劣等感を感じたり、同じ遊びに加わっていくこと事態が困難になったりするので、モデリングセッションの成立が難しいことが明らかになった。同程度かやや得意であるというような能力の違いが大きいペアリングなど、今後検討していく必要があるだろう。

このことから、今回の二人のケースから、子どもに対する苦手意識の克服には、その人がコミュニケーションをとれそうな子どもを見つけること、その人なりの遊び方や関わり方を見つけてコミュニケーションをとっていくこと、それを継続的に実施することが重要だと考えられる。

#### 【引用文献】

- 藤田 文 1999 「幼児の観察実習」が女子短大生の子ども観におよぼす影響 大分県立芸術文化短期大学研究紀要, 第37巻, 79-86.
- 藤田 文 2000 観察実習における短大生と幼児のコミュニケーション 大分県立芸術文化短期大学研究紀要, 第38巻, 109-118.
- 藤田 文 2002 幼児と短大生の世代間コミュニケーション (V) —コミュニケーションの連続性— 九州心理学会第63回大会発表論文集, 36.
- 藤田 文 2004 子どものコミュニケーションに対する自信と子どもと接した経験との関連 日本発達心理学会第15回大会発表論文集, 380.
- 藤田 文 2005 子どもと大学生のコミュニケーション—コミュニケーションスキルに関する認識の変化を中心に— 大分県立芸術文化短期大学研究紀要, 第42巻, 117-130.
- 吉良 俣・佐藤静一・篠原弘章 1974 教育実習体験に関する研究—教師観及び教職意識の変化 熊本大学教育学部紀要 (人文学科), 23, 166-182.
- 三木知子・桜井茂男 1998 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響 教育心理学研究, 46, 203-211.

- 長田久雄 1994 年上・年下とつきあうスキル 菊池章夫・堀毛一也編 社会的スキルの心理学 川島書店, 124-137.
- 中谷奈美子・中谷素之 2006 母親の被害的認知が虐待的行為に及ぼす影響 発達心理学研究, 17, 148-158.
- 大野木裕明・宮川充司 1996 教育実習不安の構造と変化 教育心理学研究, 44, 454-462.
- Selman, R.L. & Schultz, L.H. 1996 ペア・セラピー：どうしたらよい友達関係がつくれるか 北大路書房
- 冨田久枝・田上不二夫 1999 幼稚園教員の援助スキル変容に及ぼすビデオ自己評価の効果 教育心理学研究, 47, 97-106.
- 吉田道雄・佐藤静一 1991 教育実習生の児童に対する認知の変化－実習前・実習中・実習後の「子ども観」の変化 日本教育工学雑誌, 15, 93-99.

#### 【謝 辞】

本研究にご協力くださいました大分市立西の台小学校児童育成クラブの井上先生・銅城先生、本当にありがとうございました。また、本研究の実施と分析にあたり大分県立芸術文化短期大学情報コミュニケーション学科平成19年度卒業生岐津さやかさん、倉橋恵利さん、佐藤公美さん、佐藤繭さんの大きな力を貸していただきました。ここに記して、心より感謝申し上げます。

また、本研究の一部は、日本心理学会第72回大会と九州心理学会第69回大会で発表された。